



HAL
open science

Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l’empan du dit au fait

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l’empan du dit au fait. Colloque "Lecture à l’Université II", Grenoble, 10-12 septembre 1998, Sep 1998, GRENOBLE, France. hal-02558423

HAL Id: hal-02558423

<https://hal.science/hal-02558423>

Submitted on 29 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait

Christian Degache, Centre de Didactique des Langues
LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3

Résumé : Dans la méthodologie développée dans le cadre de l'élaboration de modules informatisés d'entraînement à la compréhension des langues romanes destinés à des apprenants qui n'ont jamais ou peu étudié les langues ciblées (espagnol, italien et portugais pour francophones en ce qui concerne l'équipe grenobloise du programme Galatea), l'entraînement stratégique est conçu comme un moyen d'optimiser l'apprentissage. Ainsi est-il mis à la disposition des comprenants un dispositif d'aides susceptible d'activer un certain nombre de stratégies cognitives pour les aider à comprendre les textes et à résoudre des tâches de compréhension. Ce niveau cognitif se double d'une composante métacognitive exercée selon deux modalités : en amont de l'activité à partir d'un questionnaire sur les habitudes de lecture en LE ; en aval, à partir de la consultation, en compagnie du chercheur, de la trace des interactions "comprenant"-didacticiel. La confrontation de ces deux dimensions métacognitives est ici amorcée, à des fins didactiques, dans la perspective de mieux mesurer l'empan entre les représentations métacognitives du comprenant, sur lui-même et sur la tâche (ce qui est dit de ce qui va être fait et l'analyse de ce qui est fait) et ses stratégies cognitives (ce qui est effectivement fait).

Introduction et cadre théorique

Depuis une quinzaine d'années un certain nombre de travaux ont été publiés sur la dimension métacognitive en lecture. Ces travaux ont d'abord concerné la lecture en langue maternelle, et en particulier la question de l'appropriation des savoirs à partir de la lecture (Brown, 1980, 1986 ; Brown et al., 1981 ; Garner, 1987). La recherche sur la lecture en langue étrangère a, quant à elle, commencé à s'intéresser explicitement à la notion un peu plus tardivement (Barnett, 1988 ; Carrell, 1989).

La métacognition est définie par Flavell (1981) comme « *la cognition sur la cognition* », soit la capacité du sujet à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif (processus et produits), à en prendre conscience et à savoir en tenir compte pendant l'exécution d'une tâche. Cette capacité se manifeste à deux niveaux :

- au niveau procédural à travers les stratégies
- au niveau déclaratif à travers les connaissances.

Pour le premier, à propos d'apprentissage des langues étrangères, O'Malley et Chamot (1990 : 44) classent, dans leur typologie tridimensionnelle des stratégies (cognitives, métacognitives et socio-affectives), les stratégies métacognitives selon 4 composantes principales¹:

- l'attention, dite « sélective » quand il y a focalisation de certains aspects de l'intrant (« input ») ;
- la planification, quand l'attention sélective relève d'une décision préalable et finalisée, ou, de façon plus spécifique à la compréhension, quand l'apprenant recense ses connaissances sur un thème donnée (i.g.: inventaire de vocabulaire) pour les injecter ensuite dans la compréhension ;
- le contrôle qui consiste à vérifier et corriger sa performance au cours de l'acte langagier. C'est la stratégie métacognitive prédominante (cf. Masperi, 1998, pour une distinction en sous-catégories) ;
- l'autoévaluation qui correspond à l'examen par le sujet du produit de l'activité langagière et du cheminement cognitif (processus et stratégies) emprunté pour y parvenir.

Au niveau déclaratif, les connaissances métacognitives du sujet portent essentiellement :

1. sur l'état d'apprenant (« person knowledge » chez Wenden, 1991 : 35), soit les modalités, les facilités et les inhibitions que l'on connaît ou croit connaître sur soi-même en tant qu'apprenant et qui dépendent en grande partie de la représentation que l'on se fait des « lois de l'apprentissage humain » (ibid.) ;
2. sur les stratégies, sur leur plus ou moins grande efficacité, en règle générale ou selon la tâche ;
3. sur la tâche et ses caractéristiques (l'analyse de la tâche permettant le choix adéquat des stratégies).

Ces connaissances métacognitives sont assez stables (car relevant de la mémoire à long terme), verbalisables, et surtout faillibles parce qu'imputables pour une bonne part à des représentations stéréotypées en vigueur dans l'environnement social du sujet et/ou au cours de son passé scolarisé, ce qui le conduit à les considérer comme fondées même si elles n'ont fait l'objet d'aucune vérification empirique.

Compte tenu du champ très large qu'elle recouvre, on peut concevoir, au vu de cette rapide description de la dimension métacognitive, que nombre d'auteurs la désignent comme élément différenciateur entre experts et novices (O'Malley et Chamot, 1990), voire entre réussite et non-réussite scolaire (Cyr, 1996 ; Rubin, 1994), et qu'il peut être fructueux d'y porter une attention particulière.

¹ Auxquelles viennent parfois s'ajouter, dans certaines typologies : l'autogestion, l'identification du problème, le "planning-in-action" (pour une présentation générale, voir Wenden, 1991 ; Cyr, 1996 ; Masperi, 1998).

La dimension métacognitive en lecture

La recherche en lecture, aussi bien en LM qu'en LE, s'est heurtée, pour des raisons semble-t-il méthodologiques, à une difficulté que l'on pourrait qualifier de « paradoxe métacognitif » dans le recueil des données. En effet, s'intéresser aux stratégies métacognitives en interrogeant le sujet, de façon introspective (en concomitance avec l'activité ou rétrospectivement), c'est forcément prendre un point de vue métacognitif. Si cela est fait en concomitance avec l'activité langagière, celle-ci est susceptible d'être modifiée en substance. En revanche, la méthode rétrospective, de loin la plus utilisée, pose quant à elle le problème de la mémorisation des processus par le sujet, et donc de la fiabilité. Et dans un cas comme dans l'autre, le regard métacognitif du sujet va s'intéresser à tout type de stratégie et en priorité aux stratégies cognitives. A tel point que parfois, dans certaines recherches sur la métacognition en lecture, les stratégies métacognitives telles que nous les avons présentées plus haut, ne sont pas concernées ou très peu puisqu'il s'agit en fait d'introspection sur d'autres types de stratégies (cf. Carrell, 1992, pour l'effet sur la compréhension de la prise de conscience de la structure textuelle et du type discursif).

L'étude de la composante métacognitive en lecture/compréhension a donc du mal à distinguer la capacité d'introspection dont peut faire état le lecteur, des stratégies métacognitives effectivement employées pendant l'activité de lecture/compréhension. Obstacle difficilement contournable dans la mesure où la première, quelle que soit la technique employée (« think-aloud », questionnaire, etc., cf. Faerch et Kasper, 1987), est inévitable quand on s'intéresse à ces stratégies dans une perspective d'investigation, et à plus forte raison dans une perspective didactique puisque bien souvent, elle y est considérée comme une technique d'étayage et d'enrichissement du métacognitif. Il semble bien que le seul moyen de relativiser cette difficulté soit :

- d'une part de bien distinguer ce sur quoi porte l'introspection en prenant appui sur une typologie de stratégies aussi structurée et complète que possible ;
- d'autre part, d'avoir recours à des données autres qu'introspectives aussi souvent que possible.

Ces difficultés méthodologiques revêtent une importance capitale dans la mesure où plusieurs chercheurs ont relevé un décalage, un manque de correspondance, entre ce que les lecteurs disent faire et ce qu'ils font vraiment (Baker et Brown, 1984 ; Carrell, 1989) : soit le lecteur déclare une stratégie dont il sait qu'elle peut être efficace mais il ne l'utilise pas, soit *contrario* il omet de décrire une stratégie particulière alors que l'on peut démontrer par d'autres moyens qu'il y a bien recours. Ces contradictions renvoient évidemment à la caractéristique de faillibilité de la connaissance métacognitive.

Si sur le plan de la recherche expérimentale ce décalage met sérieusement en cause les conclusions que l'on peut tirer sur les relations entre performance de lecture/compréhension (le « produit »), utilisation des stratégies (le « fait ») et perception de l'utilisation des stratégies (le « dit ») (Barnett, 1988), en revanche sur le plan didactique, dans le cadre d'un « apprentissage stratégique » (Wenden, 1991) c'est-à-dire un apprentissage doublé d'une réflexion métacognitive, ce que nous appelons ici, en paraphrasant M. Dabène (1987), "l'empan entre le dit et le fait", semble selon nous pouvoir constituer un stimulus à l'apprentissage. En conduisant l'apprenant à s'interroger sur cet empan, on peut faire progresser sa connaissance métacognitive et, partant, son autonomie. A notre connaissance, l'expérience n'a pas été conduite à ce jour. Le développement de la lecture sur support informatique, malgré ses spécificités, devrait permettre, notamment grâce aux produits incluant un « traçage » des interactions, de mettre en place ce genre de confrontation.

Dans le cadre du programme Galatea, dont l'objectif est l'élaboration de modules informatisés d'entraînement à la compréhension des langues romanes destinés à des apprenants qui n'ont jamais ou peu étudié les langues ciblées (espagnol, italien et portugais pour francophones en ce qui concerne l'équipe grenobloise), il nous a semblé opportun d'exploiter ce décalage à des fins didactiques.

Présentation du programme Galatea

Prendre appui sur la parenté des langues pour en favoriser l'apprentissage, voilà à la fois l'idée-force et l'objectif du programme de recherche Galatea. De 1992 à 1995, l'équipe internationale pilotée par le Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal, sous la direction de Louise Dabène, a observé, décortiqué, analysé les stratégies de construction du sens d'étudiants « romanophones » confrontés à une langue romane inconnue d'eux (Degache, 1996 ; Dabène et Degache, 1998): francophones face à l'italien, au portugais ou à l'espagnol ; italophones, lusophones, hispanophones face au français, nombreux sont les étudiants à s'être penchés sur des documents écrits ou oraux. De ces travaux s'est dégagée une conviction : les « romanophones » considérés conjointement disposent d'un ensemble de ressources considérable qu'ils gagneraient à échanger et à optimiser. D'où l'idée de réaliser un CD-Rom d'entraînement à la compréhension des langues romanes.

Ainsi, depuis deux ans, Galatea est-il devenu un programme Lingua/Socrates de la Commission Européenne. L'équipe coordinatrice du projet (CDL de l'Université Stendhal) et ses partenaires (U. Complutense de Madrid, U. Autónoma de Barcelone, U. de Aveiro du Portugal, Centro Do.Ri.F. Università pour l'Italie) s'y emploient à mettre au point une méthodologie spécifique de la compréhension écrite et orale entre locuteurs de langues romanes.

Avec pour toile de fond l'individualisation et la semi-autonomie du travail, cette méthodologie a recours aux moyens de l'informatique et du multimedia pour offrir aux étudiants débutants :

- une incitation systématique, au moyen de tâches spécifiques, à la découverte active de l'inconnu (tant linguistique que culturel), tout en prenant appui sur ses connaissances préalables ;
- un réseau d'aides textuelles, sonores et iconographiques, pour la conquête progressive du sens ;
- la possibilité d'exploiter la trace de ses interactions avec le didacticiel (équipes de Grenoble et Rome).

Chaque langue cible propose un module d'introduction et cinq modules présentés dans un ordre de difficulté croissant. Le module d'introduction a pour but de présenter la langue romane choisie par l'apprenant : son histoire, ses emprunts, sa proximité envers les autres langues romanes... Sous forme d'exposé, cette présentation est prolongée par un volet interactif autour des formes écrites qui nous environnent et/ou autour d'un petit texte qui donne l'occasion de présenter la méthode : les différents moyens d'accès au sens, les icônes, etc.

Chacun des modules qui suivent ce module introductif est articulé autour d'un texte selon un schéma en cinq phases : introduction, compréhension globale, questions de compréhension détaillée, faisons le point... et bilan avec tuteur puisque les interactions sont gardées en mémoire. En compagnie du tuteur l'apprenant peut revoir son parcours et identifier ses besoins spécifiques.

Deux modules communs à toutes les langues sont disponibles en supplément sur la version grenobloise :

- un module de sensibilisation à la romanophonie intitulé: “Romanophone, te connais-tu ?” ;
- un module intitulé “Un lecteur, des textes, des lectures...” dont nous allons parler ci-après.

La dimension métacognitive dans Galatea (équipes de Grenoble et Rome²)

Ainsi est-il prévu dans cette réalisation pédagogique où l'entraînement stratégique est conçu comme un moyen d'optimiser l'apprentissage, la prise en compte de la dimension métacognitive selon deux modalités :

- en amont des activités à partir d'un questionnaire sur les habitudes de lecture en LE (module “Un lecteur, des textes, des lectures...”);
- en aval, à partir de la consultation de l’“interface tuteur”, soit une mise en forme graphique et interactive de la trace des interactions comprenant-didacticiel.

Ces données, valorisables dans l'apprentissage lui-même, peuvent également être exploitées pour la recherche sur l'activité de lecture en langue étrangère. Le dispositif didactique devient alors un protocole de recueil de données. Ce n'est néanmoins pas leur objectif premier.

² Développé en partenariat avec la société Nano-k multimedia, Grenoble.

En tout état de cause, avec une telle dépendance, on comprendra aisément que, étant donné que la réalisation didactique est en cours, les données dont nous ferons état ici et les quelques résultats que nous dégagerons sous forme de pistes à explorer, ne peuvent être que provisoires. A terme néanmoins, la confrontation des deux dimensions métacognitives devrait nous permettre de mieux mesurer l'empan entre les représentations métacognitives du comprenant sur lui-même et sur la tâche (ce qui est dit de ce qui va être fait et la rétrospection sur ce qui est fait) et ses stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives (ce qui est effectivement fait). Mais nous n'en sommes pas encore là. Pour l'instant, les entretiens de la phase 5 du schéma modulaire, s'ils ont eu lieu (Galastro, 1998 ; Tea 1998), n'ont cependant pas consisté à exploiter la trace, dans la mesure où celle-ci n'a pas entièrement fonctionné comme on s'y attendait, pour des raisons liées aussi bien au développement et à la programmation du didacticiel qu'à l'équipement informatique utilisé. Mais l'expérience sera renouvelée très prochainement.

Le module de sensibilisation aux stratégies de lecture :

Ce module est plus particulièrement destiné à faire réfléchir sur les stratégies généralement employées en lecture en LE. On en trouvera en annexe une version papier, avec le corrigé intégré.

Après une brève introduction et une description du type de lecture auquel il est fait référence, il est demandé aux étudiants de répondre à 7 rubriques, inspirées des travaux de Carrell (1989) et Rubin et Thomson (1994), concernant :

- le mode de lecture (classement préférentiel de 1 à 4) ;
- les comportements à la première lecture (fréquence, cette rubrique complète la 1^{ère} autour de deux comportements analytiques) ;
- le contrôle métacognitif de la compréhension ;
- l'attention portée à tel ou tel aspect ;
- les comportements adoptés face aux résistances à la compréhension ;
- les stratégies favorites adoptées pour surmonter ces résistances.

La trace des interactions :

La trace des interactions entre l'étudiant et le didacticiel est enregistrée et consultable dans ce que nous appelons une "interface-tuteur". Chaque tuteur peut y retrouver :

- les sessions (jour, heure, durée) de ces étudiants ;
- une visualisation des modules et phases travaillés ("parcours du CD-Rom") ;
- des images-écran des réponses validées dans les "tâches" de compréhension globale et détaillée ;
- le détail des aides consultées et des réponses données en phase de compréhension détaillée.

Sur ce dernier point, les références des aides consultées sont accessibles à partir des icônes. Une icône permet également d'accéder à la trace chronologique complète. Etant donné que toute fenêtre indépendante d'aide est référencée dans le système, ce sont ces références qui apparaissent dans la trace. Toutefois, les réponses validées apparaissent en clair. Pour une lecture plus facile de la trace, nous souhaitons mettre au point un système de conversion qui permettrait de faire apparaître en clair le titre de l'aide concernée et un numéro d'ordre permettant de le retrouver dans une compilation des aides pour les 5 modules d'une langue.

Il est évident que notre 1er objectif n'est pas de mettre au point un système expérimental en mesure d'analyser et de décortiquer les processus cognitifs mis en oeuvre dans cette situation de lecture. Il doit être clair que, prioritairement, nous visons un objectif didactique: cette trace doit fournir à l'apprenant, directement ou à travers la médiation d'un tuteur-enseignant, des indications susceptibles de favoriser son autonomisation. Néanmoins, si le premier objectif se situe au niveau de l'efficacité de l'apprentissage, notamment par l'activation et l'optimisation des stratégies métacognitives, cette trace, et ce qui en sera fait par les différents acteurs de la situation didactique, intéresse également le chercheur qui se penche sur la dynamique de l'activité de compréhension.

Quelques pistes à explorer :

Résultats au questionnaire :

Les réponses sont appréciées au moyen de la définition de 4 profils-types (Degache, 1996) que nous définirons sommairement en ces termes :

⇒ A. **Analytique** : le lecteur analytique archétypique ne hiérarchise pas l'information, a besoin de tout comprendre et ne supporte ni l'incertitude ni l'approximation. Il cherche souvent à tout traduire, si besoin est en ayant recours au dictionnaire, et il note la traduction des mots au fur et à mesure. Sans cela, il finit par abandonner la tâche sauf à être d'une patience et persévérance extrême. Fréquemment il cherche aussi à tout prononcer.

⇒ B. **Globalo-analytique** : le lecteur globalo/analytique se livre d'abord à une, voire deux lecture(s) rapide(s) du texte (des "balayages" ou "scanning") avant de procéder à une lecture analytique. Le fait même d'avoir effectué une première lecture rapide semble changer substantiellement la nature des processus de compréhension, une certaine hiérarchisation de l'information se met en place, l'incertitude et l'approximation sont moins gênantes.

⇒ C. **Fragmenteur / zoomeur** : le lecteur fragmenteur/zoomeur se livre également à une ou plusieurs lectures globales mais à la différence du précédent, au lieu de se lancer ensuite dans une lecture analytique, il va essayer d'en dégager l'organisation textuelle et de trouver les principes qui régissent cette organisation. Puis, le texte étant décomposé en fragments, il "descend" progressivement au niveau du mot s'il le juge nécessaire, non sans avoir pris d'abord

en considération des niveaux intermédiaires : paragraphe, idée, phrase, proposition, groupe de mots... Le repérage des mots de liaison et des connecteurs est considéré par lui comme prioritaire. Il contrôle son activité de compréhension et cherche à vérifier soigneusement ses inférences et à répondre aux questions essentielles qui permettent de faire de sa construction sémantique un tout cohérent.

⇒ D. **Global** : le lecteur global commence à lire comme les lecteurs B et C, à ceci près qu'il aborde la lecture avec des attentes beaucoup plus fortes, attentes qui lui permettent d'anticiper le contenu dès la lecture du titre, voire parfois avant. Sa lecture s'appuie sur ses hypothèses de façon à en formuler d'autres en complément, plus rarement en remplacement car il remet difficilement en cause ses hypothèses de base. Il infère beaucoup de choses à partir du sens global du texte, d'indices paratextuels et contextuels et... de son imagination.

Bien évidemment, ces 4 profils-types sont virtuels et l'on n'imagine pas qu'un individu puisse leur correspondre à 100%. C'est donc « en tendance » qu'il faudra lire les résultats.

Toute réponse du test se voit qualifiée d'un profil. Le nombre de points obtenus par chaque profil est ensuite comptabilisé selon le principe une réponse = un point, mis à part pour les rubriques 1 et 6, pour lesquelles un système de comptage particulier a été mis au point (cf. questionnaire en annexe).

Le dispositif a été expérimenté avec 10 sujets. Le détail des réponses est présenté dans le tableau ci-après, rubrique par rubrique. Les points obtenus par chaque profil ont été comptabilisés et exprimés en pourcentage.

N°	mode de lecture	1 ^{ère} lecture	contrôle métacognitif	attention	comportement/ la difficulté	strat/ diffic.	A %	B %	C %	D %
1.	3D 2C 1B	2B	3B 1C 2D	4B 2C 2D	1A 2C 3D	2C	3,4%	34,5%	27,6%	34,5%
2.	3D 2B 1C	2B	1B 1C 4D	2B 4C 2D	1A 3B 1C 1D	2C	3,3%	33,3%	30%	33,3%
3.	3B 1C 2D	1B 1C	1A 4B 1D	3A 1B 3C 1D	1A 1B 2C 2D	2C	16,7%	33,3%	30%	20%
4.	3C	1A 1B	1A 3B 1C 1D	2A 3B 3D	2B 2C 2D	2C	14,8%	33,3%	29,6%	22,2%
5.	3A 2B 1C	2B	1A 1B 1C 3D	3A 3C 2D	2A 2B 2D	2A 1C	35,5%	22,6%	19,3%	22,6%
6.	3C 2D 1B	1A 1B	1A 2B 1C 2D	3B 3C 2D	3B 2C 1D	3D	6,4%	32,2%	29%	32,2%
7.	3B 2A 1D	2B	1A 2C 3D	3B 5D	4C 2D	2A 1C	16,1%	25,8%	22,6%	35,5%
8.	3B 2C 1A	2B	2A 2B 2D	1A 3B 2C 2D	1B 3C 2D	3D	11,1%	40,7%	22,6%	19,3%
9.	3B 2C 1D	2B	2C 4D	1A 2B 3C 2D	2A 1B 2C 1D	2A 1C	13,3%	25,8%	32,2%	25,8%
10.	3B 2C 1A	2B	2B 4D	1A 2B 1C 4D	3B 1C 2D	3C	7,1%	42,8%	14,3%	35,7%
MOYENNES							12,8%	32,4%	25,7%	28,1%

Malgré les limites du questionnaire, auquel un certain nombre de modifications devront être apportées pour le rendre plus significatif (voir ci-après), des résultats en tendance peuvent être dégagés :

- les sujets 1, 2, 6 et 10 sont très peu analytiques. En moyenne d'ailleurs, à l'exception notable du sujet 5, le profil A recueille peu de suffrages (en moyenne, seulement 12,8%).
- le profil B, "globalo-analytique" est en revanche souvent prédominant comme le traduit sa forte moyenne. Chez 6 sujets sur 10, il représente plus d'un tiers des réponses.
- mais les profils C et D recueillent aussi un taux de réponses élevé, en moyenne plus d'un quart des réponses.

Il est encore trop tôt néanmoins pour pousser plus avant le traitement quantitatif des résultats, d'abord parce que nous ne sommes pas encore complètement satisfait du questionnaire, ensuite parce que la méthode de comptage des réponses reste aléatoire, notamment l'affectation d'un profil déterminé à telle ou telle réponse. À procéder ainsi, l'analyse des réponses prend un caractère bi-polaire qui ne voit pas l'individu en tant que "système comprenant". Mais si un traitement transversal des résultats, c'est-à-dire sur l'ensemble de l'échantillon, est encore prématuré, une considération individuelle des résultats, comme cela serait fait en situation didactique (en phase 5) avec le tuteur, peut être esquissée au moins pour certains sujets.

Appréciation de l'empan du dit au fait pour le sujet 5, par confrontation avec la trace des interactions:

Le sujet 5 est un sujet très analytique si l'on se fie au questionnaire. Ses 1ères lectures sont pourtant très brèves (5'04" en italien, 4'19" en espagnol) ce qui ne manque pas d'étonner quand on note qu'au questionnaire il disait aborder un texte le plus souvent par une lecture attentive et exhaustive et concevait la lecture efficace comme une lecture portant attention à la signification de chaque mot. Peut-on imputer cela à un effet du didacticiel, en particulier à la consigne de compréhension globale ? Ou bien doit-on considérer qu'il s'agit d'une adaptation du sujet au support textuel ?

Plus cohérent avec ses réponses au questionnaire est en revanche son exploration du texte italien. Dans un premier temps en effet, les icônes "lexique" et surtout "grammaire" sont utilisées à plusieurs reprises et des exercices sur la catégorie des mots sont accomplis. Ce qui est cohérent avec le questionnaire puisque ce sujet, en réponse au point 6 du questionnaire, jugeait ces stratégies prioritaires. Mais bien vite il explore les aides textuelles et propositionnelles, concernant des segments entiers du texte. Les juge-t-il plus efficaces pour les questions qu'il se pose ? Si oui, le sujet posséderait une faculté d'adaptation à la tâche assez forte, probablement \angle nous pouvons en faire l'hypothèse \angle , en raison d'un contrôle métacognitif très présent. Notons d'ailleurs à ce sujet qu'aux points 3d et 3e du questionnaire il

répondait “presque toujours”, et que sa 3^e priorité face aux difficultés de compréhension était de juger de l’utilité de la partie incomprise (point 6h).

En conclusion :

Outre les difficultés techniques (de prélèvement de la trace, d’affichage dans l’interface-tuteur, de “transportabilité”), un certain nombre de questions restent en suspens autour de notre projet. Tout d’abord, en ce qui concerne la comptabilisation des réponses au questionnaire : peut-on dresser un profil fiable par la simple addition des réponses ? Mais comment apprécier autrement, et toujours “mécaniquement”, la cohérence d’ensemble des réponses données ?

Par ailleurs, ce même questionnaire fait abstraction du type de texte et le type de lecture n’est évoqué que très brièvement (cf. annexe). Ainsi, la lecture en langue étrangère dont il est question souffre d’un manque de contextualisation. On pourrait, pour y remédier, envisager de présenter ce questionnaire après un ou deux modules, avec néanmoins le risque que l’introspection métacognitive ne se fasse plus sur la tâche que sur la personne. Du reste, quel que soit le moment du questionnaire, il y aura toujours une expérience singulière de lecture entre les deux sources de données métacognitives, la trace et le questionnaire. Ces singularités, qui configurent et médiatisent le processus de lecture/compréhension, sont les suivantes : il y a l’écran et l’ordinateur, le didacticiel et la situation d’apprentissage, les aspects ludiques conçus pour stimuler la recherche de sens, les spécificités de la navigation, et surtout la nouveauté didactique de la confrontation avec une langue voisine mais inconnue dans le cadre d’un apprentissage par habiletés dissociées. Se pose alors la question de la représentativité de cette expérience de lecture par rapport à la lecture en langue étrangère au sens social du terme, c’est-à-dire telle qu’elle peut se présenter dans la vie quotidienne...

Nous faisons néanmoins l’hypothèse que pour l’apprenant, outre la confrontation des données métacognitives, c’est dans l’évocation de ces singularités en compagnie du tuteur, que résident les potentialités d’apprentissage de la réflexion métacognitive.

Références bibliographiques :

- BAKER, L., BROWN, A.L. (1984), « Metacognitive Skills and Reading », in P.D. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York, 353-394.
- BARNETT, M. (1988), « Reading through Context : How real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension », in *The Modern Language Journal*, 72, ii, 150-162.
- BLOCK, E. (1986), « The Comprehension Strategies of Second Language Readers », in *Tesol Quarterly*, 20, 3, 463-494.

- BROWN, A.L. (1980), « Metacognitive development and reading », in R.J.Spiro, B. Bruce, W.F. Brewer, (eds), *Theoretical issues in reading comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J., 453-481.
- BROWN, A.L. (1986), « The role of metacognition in reading and studying », in J. Orasanu, (ed.) *Reading comprehension : from research to practice*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ, 49-75.
- BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., DAY, J.D. (1981), « Learning to learn: on training students to learn from texts », *Educational researcher*, Vol .10, 14-21.
- CARRELL, P.L. (1989), « Metacognitive Awareness and Second Language Reading », *The Modern Language Journal*, 73, ii, 121-134.
- CARRELL, P.L. (1992), « Awareness of text Structure: effects on recall », in *Language Learning*, 42, 1, 1-20.
- CYR, P. (1996), *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, CEC, Anjou (Québec).
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (coord.) (1996), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée n°104*, octobre-décembre 96, Didier-Erudition.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (1998), « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque: Acquisition d'une langue étrangère.*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, p. 373-383.
- DABÈNE, M. (1987), *L'empan oeil-voix. Contribution à l'analyse du savoir lire*, Ellug, Université Stendhal Grenoble 3.
- DEGACHE, C. (1996), *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- FÆRCH, C., KASPER, G. (coord.), (1987), *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- FLAVELL, J.H. (1981), « Cognitive monitoring », in W.P.Dickson (ed.), *Children's Oral Communication Skills*, New York, Academic Press.
- GALASTRO, F. (1998), *Intercompréhension des langues romanes : apports de l'informatique et de l'analyse contrastive*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- GARNER, R. (1987), *Metacognition and reading comprehension*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- MASPERI, M. (1998), *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RUBIN, J. (1994), « Come aiutare gli studenti a sviluppare il "controllo esecutivo" », in Mariani L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 65-80.
- RUBIN, J., THOMSON, I. (1994), *How to be a more successful language learner*, 2nd edition, Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- TEA, H. (1998), *Intercompréhension en langues voisines (français-italien) : l'apport de l'outil multimedia*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- WENDEN, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice Hall.

ANNEXE : Questionnaire du module “Un lecteur, des textes, des lectures...” : version avec corrigé

UN LECTEUR, DES TEXTES, DES LECTURES... Quel lecteur êtes-vous ?

Avant de vous plonger dans les textes en italien, en espagnol ou en portugais, il peut être intéressant que vous fassiez le point sur vos pratiques de lecteur en langue étrangère. Et oui, vous n’êtes sûrement pas novice en la matière, rappelez-vous... le collège, le lycée... Et il n’est peut-être pas nécessaire de remonter si loin que ça. Tiens, pour prendre un exemple, avec les ordinateurs, à tout moment on peut être amené à lire la langue de Shakespeare... quand « ça plante » ou quand il y a « un bug » – mais ne parlons pas de malheur !–, ou encore sur Internet.

Réfléchir à la manière dont on s’y prend pour lire en langue étrangère peut rendre bien des services. C’est pourquoi, à partir de ce petit questionnaire, nous vous proposons de dresser votre profil de lecteur en langue étrangère.

Vous prendrez pour référence la LECTURE DITE SILENCIEUSE d’articles, de publications ou d’ouvrages de longueur et de difficulté déjà « respectables » que VOUS AVEZ ENVIE OU BESOIN DE LIRE et de COMPRENDRE.

Complétez le plus spontanément possible les rubriques ci-après en suivant les consignes indiquées.

1. Quand je lis en langue étrangère, j’aborde le texte le plus souvent (classez de 1 à 4 les affirmations ci-après de la plus fréquente à la moins fréquente)

a) par une lecture attentive et tranquille en prenant soin de n’oublier ou de négliger aucun aspect de l’information transmise	A	Comptage des réponses : n°1 : 3 points n°2 : 2 points n°3 : 1 point n°4 : 0 point
b) par un et un seul survol rapide pour voir de quoi il parle, puis j’en fais une lecture attentive	B	
c) par plusieurs survols en cherchant à préciser peu à peu le contenu de chacune de ses parties	C	
d) par un ou plusieurs survols puis je cherche à deviner ou à imaginer ce que je n’ai pas compris	D	

2. Quand je lis en langue étrangère, il m’arrive dès la première lecture (cochez une seule case par ligne SVP)

	presque toujours	souvent	quelque-fois	jamais
a) de chercher à repérer les mots et les passages que je ne comprends pas ou qui restent obscurs	A	B	B	D
b) de sonoriser spontanément et involontairement tous les mots dans ma tête	A	A	B	C

3. Quand je lis en langue étrangère, je suis capable : (cochez une seule case par ligne SVP)

	presque toujours	souvent	quelque-fois	presque jamais
a) de faire la part, bien et vite, entre les détails et les informations principales	C	B	D	A
b) de relier entre elles les informations relevées ici et là dans le texte	C	D	B	A
c) d’anticiper la suite du texte, notamment à partir des titres, des illustrations et de sa présentation	D	C	B	A
d) de m’appuyer sur toutes mes connaissances (ma culture générale) pour saisir le contenu du texte	D	C	B	A
e) d’identifier précisément les raisons de mes difficultés de compréhension	C	B	D	A
f) de garder une vision d’ensemble du texte que je lis et de la compréhension que j’en tire	C	D	B	A

4. Quand je lis en langue étrangère, de façon à être efficace je fais plus spécialement attention... (cochez une seule case par ligne SVP)

	presque toujours	souvent	quelque-fois	presque jamais
a) à la signification de chaque mot	A	A	B	D

b) au sens général du texte	D	C	B	A
c) à la signification générale des phrases car je ne cherche pas à attribuer un sens précis à chaque mot	B	C	D	A
d) à mettre en liaison le texte avec ce que je connais déjà sur le même sujet	D	C	C	A
e) à l'organisation du texte (ses paragraphes, sa mise en forme)	C	C	D	A
f) à tous les détails, j'ai besoin de tout comprendre si possible en traduisant le texte dans ma langue maternelle	A	A	B	D
g) à l'origine et au cadre du texte : l'auteur, le support, la date, la rubrique...	D	C	B	A
h) aux articulateurs et autres mots de liaison	C	B	D	D

5. **Quand je lis en langue étrangère, si je rencontre un ou plusieurs mots que je ne comprends pas : (cochez une seule case par ligne SVP)**

	presque toujours	souvent	quelque-fois	presque jamais
a) je continue à lire en espérant pouvoir le(s) comprendre par la suite	D	C	B	A
b) je le(s) relis plusieurs fois isolément	A	A	B	C
c) je le(s) relis plusieurs fois dans leur contexte immédiat	B	C	C	D
d) je vais tout de suite chercher dans le dictionnaire	A	A	B	C
e) j'essaie tous les « trucs » possibles pour essayer par moi-même d'en trouver le sens, même approximativement	C	B	D	A
f) j'arrête de lire si cela bloque ma compréhension	A	A	B	D

6. **Quand j'essaie de résoudre par moi-même une difficulté de compréhension, ce que je regarde en priorité c'est... (choisissez trois des neuf propositions ci-après en cochant les cases adéquates)**

a) l'ordre des mots dans la phrase, sa structure grammaticale	A
b) l'ensemble du texte pour essayer de trouver un lien logique entre ses parties et me faire ainsi une idée de la partie incomprise	C
c) la catégorie des mots (verbes, noms, adjectifs, articles, etc.)	A
d) si cette difficulté est présente à plusieurs reprises dans le texte	C
e) la racine des mots	A
f) la sonorité des mots et je les prononce dans ma tête ou à voix haute	A
g) l'ensemble du passage concerné pour apprécier s'il est vraiment indispensable de comprendre la partie incomprise	C
h) ce que j'ai déjà compris du texte pour voir si la partie incomprise fait vraiment défaut	C
i) la fin des mots (en particulier des verbes)	A
j) les petits mots grammaticaux (prépositions, articles, pronoms...)	A

Comptage des réponses :

- si $(b+g+h) \equiv$ **profil D**
- si au moins 2 parmi $(b+d+g+h) \equiv$ **profil C**
- si 1 de $(b+g+h) \equiv$ **profil B**
- si 0 de $(b+g+h)$ ou 2 de $(a+c+e+i+j) \equiv$ **profil A**